
PROMOCIÓN DE FORMAS DEMOCRÁTICAS DE GESTIÓN EN ESCUELAS PRIMARIAS. ANÁLISIS DE DOS EXPERIENCIAS

Silvia L. Conde Flores

Introducción

La reforma educativa de 1993 regresó a las aulas el civismo, y a través de los lineamientos de la política educativa latinoamericana se invita a los Estados de la región a formar una moderna ciudadanía con acceso a los códigos culturales de la modernidad, que integre los valores de la productividad y la competitividad, con la capacidad de participar de manera democrática en su sociedad (CEPAL, 1992), que conozca cómo funciona su gobierno, consciente de sus derechos y respetuosa de los derechos de los demás, con una sólida identidad nacional y capaz de respetar la pluriculturalidad.

Con ello, una vez más las escuelas son reconocidas como las instituciones idóneas para formar ciudadanos, así como para brindar a los niños y jóvenes una educación cívica. Si centramos la atención en las escuelas primarias, podríamos decir que efectivamente se forman personas con una cultura política democrática, entre las cuales se cuentan tanto los adultos ciudadanos (maestros, padres de familia) como los niños y las niñas que aún no son ciudadanos, pero quienes en el ejercicio de sus derechos y responsabilidades y a través de la sistemática participación, pueden ir desarrollando disposiciones éticas y habilidades sociales vinculadas con la formación ciudadana.

Dos son los espacios escolares en los que tiene lugar esta tarea: el curricular, es decir, la asignatura llamada educación cívica o civismo, el resto de las materias en las que se desarrollan otros contenidos afines así como las líneas transversales de valores, derechos humanos o democracia; y el cotidiano, o currículum implícito, es decir, las pautas de interacción, las formas organizativas, la gestión institucional y los procesos micropolíticos del proceso educativo, los cuales tienen una fuerza formativa, al igual que los contenidos expresamente incluidos en el currículum.

Me centro en este segundo espacio formativo, en cuyo marco analizo el proceso de construcción colegiada de formas democráticas de gestión escolar, las cuales sirven como contexto institucional para la formación cívica de alumnos, maestros, directivos y padres de familia de escuelas primarias. El interés por explorar el aporte de la gestión escolar a la formación cívica se sustenta en la premisa de que los adultos-ciudadanos que están involucrados en una escuela no poseen necesariamente una cultura política democrática y en algunos casos no se asumen como sujetos de derechos. Mientras no adquieran esta cultura ni tomen conciencia de su condición de ciudadanos y de sujetos políticos, sus facultades para formar a otras personas en este sentido serán limitadas y, en todo caso, se verán reducidas al dictado de un compendio de leyes y procedimientos sin ningún referente real.

Para fortalecer su propia formación cívica, los maestros y directivos, como ciudadanos, necesitan participar en la construcción de su realidad social, vivir experiencias de ejercicio de su ciudadanía; como sujetos escolares, es posible favorecer la experiencia democrática a través de la organización y el gobierno de la escuela.

Las reflexiones que presento se sustentan en un estudio de casos concluido y en un proceso de intervención institucional en curso. El primero fue realizado de junio de 1995 a diciembre de 1997 en una escuela primaria de la ciudad de México. Este estudio permitió identificar las estructuras organizativas así como los rasgos de la gestión directiva y del trabajo docente que propician la participación de la comunidad educativa en la toma de decisiones, en el establecimiento de reglas, en el manejo de los conflictos y en la organización del trabajo. Entre los principales factores que propician esta experiencia con rasgos democráticos se ubican el trabajo colegiado, la existencia y funcionamiento de un proyecto escolar que da unidad e identidad a la escuela, las asambleas de alumnos como gobierno del aula, el establecimiento de reglamentos de la misma y la organización de alumnos por comisiones (Conde, 1998).

En un segundo estudio exploró, en otra escala, el impacto de estos factores en la micropolítica de escuelas con características distintas al caso estudiado: en el marco de un programa estatal en una entidad del norte del país, en el cual se promueve en 58 zonas escolares de primaria la realización de proyectos sustentados en la autonomía escolar y la participación de los docentes y directivos, he incorporado al seguimiento el análisis de las condiciones subjetivas y objetivas que intervienen en el desarrollo de formas democráticas de gestión escolar.

Ambas experiencias ofrecen elementos para comprender cómo contribuye su participación a la formación de maestros y directivos como sujetos políticos en la toma de decisiones y en el fortalecimiento de la autonomía institucional. La comprensión de estos procesos permite apuntar líneas de reflexión para generar una formación cívica integral ya que suponemos que solamente quienes ejerzan su ciudadanía podrán ofrecer a los niños y a las niñas una educación cívica integral.

1. El lugar de la gestión escolar en la educación cívica

Estudiar el impacto de la gestión en la formación democrática de los alumnos tiene sentido cuando se concibe a la educación cívica como formación ética y política que persigue el desarrollo moral y la formación para la participación, es decir, se rompe con la visión restringida que ubica la educación cívica en una asignatura en la que se enseñan los contenidos formales de la democracia, la Constitución, los derechos humanos y la organización del Estado, y en la que se promueven valores y actitudes que aseguran la permanencia y cohesión de la sociedad.

Contrario a lo que dicta el sentido común, una educación cívica integral no debe tener como propósito principal la formación de ciudadanos, sino preferentemente la formación de los niños y adolescentes para que en su presente ejerzan sus derechos, participen en las decisiones que los afectan y resuelvan de manera democrática los conflictos en los que están involucrados, de tal manera que desarrollen, como niños y jóvenes, disposiciones éticas y políticas para su futura condición de ciudadanos. Esta formación requiere de una organización del aula y de la escuela que favorezca el ejercicio de la participación y la responsabilidad así como el desarrollo del espíritu crítico.

Las nuevas tendencias de la gestión escolar (Namo de Mello, 1993) incluyen entre sus planteamientos centrales algunos procesos y prácti-

cas estrechamente relacionados con formas democráticas de participar, tomar decisiones, ejercer la autoridad y resolver los problemas. Se habla del trabajo colegiado, del fortalecimiento de la autonomía institucional, de la necesidad de que las escuelas funcionen como unidad, de la transformación de la escuela desde dentro de ella, así como de la participación social.

En este sentido, resulta de especial importancia la elaboración y aplicación de proyectos escolares en los cuales los maestros participen en el análisis de lo que ocurre en su escuela y de manera autónoma tomen decisiones sobre su trabajo. Por otro lado, los enfoques de enseñanza vigentes plantean de manera precisa una nueva relación entre el maestro y los alumnos, y entre éstos y el objeto de conocimiento.

Estos lineamientos de gestión pedagógica exigen ciertas disposiciones éticas y habilidades sociales que durante décadas han estado adormecidas, como es el caso de la participación. Por diversas razones que van desde las deficiencias en la preparación hasta el centralismo en la toma de decisiones, los maestros no han participado realmente en la toma de decisiones y quizás por ello desconfían de las propuestas de participación colegiada y de cogestión como procesos viables para tomar decisiones, resolver problemas y ejercer, en suma, la autonomía institucional. Según palabras de los propios maestros, necesitan “acostumbrarse y aprender a participar, convencerse que ahora sí se va a tomar en cuenta su palabra”.

El enfoque participativo y colegiado de la gestión escolar genera un ambiente propicio a la configuración de la escuela como un mundo particular que ofrezca a los alumnos una experiencia de formación democrática, pero no es suficiente. Como lo indican los dos estudios que se reportan en este trabajo, es necesario movilizar una gran cantidad de procesos institucionales y disposiciones subjetivas para que la participación colegiada y la gestión escolar democrática sean una realidad.

2. Una escuela singular

El estudio de caso que se reporta en el documento “La construcción de prácticas escolares democráticas en una escuela primaria de la ciudad de México” (Conde, 1998) se realizó en una escuela privada, administrada por un sindicato. Desde sus orígenes, esta escuela organiza su trabajo en torno a un proyecto escolar basado en los principios de dirección

democrática y trabajo colectivo. Orientados por estos principios, los maestros han organizado el trabajo en el aula y en la escuela mediante estructuras que propician la participación amplia en la toma de decisiones así como el compromiso compartido en la realización de las tareas cotidianas. Esta escuela puede considerarse una organización con orientación democrática porque en ella se cruzan algunas prácticas como: 1) la definición de consensos y la discusión de los disensos; 2) la organización escolar y de aula participativas; 3) la configuración de estrategias docentes para la enseñanza de la democracia, y 4) la formación de una moral democrática en los sujetos escolares.

A nivel escuela, la comunidad educativa participa en los consejos técnicos escolares y de grado, así como en diversos tipos de asambleas. En estos órganos de decisión colectiva se toman las decisiones que la dirección ejecuta y coordina, es decir, se vive una experiencia de democracia directa y participativa. En el análisis de lo que ocurre en estos ámbitos de gestión se advierte la complejidad de la toma de decisiones participativa en un contexto micropolítico en el cual los conflictos se ventilan abiertamente y se expresan los antagonismos, al tiempo que se vive un proceso colegiado que busca la unidad y la identidad de la escuela sobre la base de consensos mínimos –pedagógicos, ideológicos y políticos– que en cierta medida dan coherencia a la experiencia educativa.

En la escala del aula, los alumnos participan a través de las asambleas del grupo, en las cuales resuelven sus conflictos, definen sus reglas, organizan el trabajo cotidiano en comisiones e incluso discuten con su profesor(a) las formas de conducir la clase. Esta experiencia de participación exige al maestro desarrollar conocimientos y estrategias para ofrecer a los alumnos elementos formativos consistentes.

En el ejercicio cotidiano del trabajo docente, en este contexto de participación, se advierte una tensión entre la enseñanza autoritaria y la enseñanza permisiva, además de que se reconocen las dificultades de desarrollo moral cognitivo de los alumnos en un proceso de formación de la autonomía, en el ejercicio del poder entre pares, en el proceso de legislar para sí mismos, así como en el proceso de cuestionar a la autoridad formal, encarnada particularmente en la figura del maestro.

En suma, este caso destaca la importancia de una gestión escolar y pedagógica que favorezca el desarrollo de experiencias de participación y responsabilidad en los alumnos y maestros, que dé respuestas democráticas a los conflictos y a los problemas de disciplina y que impulse

habilidades y actitudes como el diálogo, la tolerancia y la participación, entre otras. El proyecto escolar se presenta como articulador de este proceso.

a) *Un proyecto educativo democrático*

La experiencia de dicha escuela primaria aporta elementos para comprender cómo se construye un proyecto educativo con rasgos democráticos, particularmente en el interjuego entre los siguientes procesos:

- *Definición de consensos mínimos.* Ponerse de acuerdo en dos o tres cuestiones sustantivas que darán sentido a su trabajo: qué y cómo se va a enseñar, qué tipo de alumno se espera formar, para qué estamos trabajando en esta escuela.
- *Construcción de prácticas cotidianas.* Convertir los consensos formales en estructuras, en formas de trabajo que se presentan ante los nuevos maestros o los padres y alumnos de nuevo ingreso como las pautas de interacción y acción que dan identidad a la escuela.
- *Apropiación de las prácticas, los significados, los dichos y los hechos.* La recreación, momento en el cual tiene un lugar especial la emergencia de antagonismos, la ruptura de consensos y el conflicto, es un proceso en el que se puede consolidar lo instituido o bien redefinir y construir otras prácticas.

Algunos aspectos que se definen en dicha escuela de manera colegiada son los siguientes:

- *La concepción educativa:* En una escuela coexisten diferentes concepciones sobre cómo enseñar, las cuales han sido llamadas en su conjunto “ideología de la enseñanza” (Ball, 1989: 31). Cuando la escuela define la democracia como su misión, su para qué más allá de sus objetivos básicos, necesita que las prácticas de enseñanza de sus maestros tengan puntos de coincidencia que sustenten esta tarea y den identidad y continuidad a los procesos formativos. Estos consensos articulan la concepción educativa de la institución, en la que se expresa cómo se entiende la educación, el aprendizaje, el trabajo docente y la escuela misma, qué horizonte se vislumbra, cómo se mira el presente desde ese porvenir deseado y qué significados se dan a la realidad.

- **Visión de futuro e imaginario pedagógico:** Para definir un proyecto educativo democrático se requiere construir una visión de futuro a partir de las fantasías, deseos, esperanzas y utopías de los sujetos. Ante la insatisfacción de lo que la escuela es, de lo que ha hecho y de cómo lo ha hecho, los sujetos anticipan lo que quieren ser, y cuando existe el consenso necesario esta visión de futuro se convierte en el imaginario pedagógico orientador del quehacer educativo (*cfr.* Magendzo, Abraham y Dueñas, 1993).
- **Definición política:** La escuela es un espacio político y en la experiencia del plantel estudiado esto se reconoce de manera explícita. En la enunciación política del proyecto educativo se clarifica el papel de la escuela en la construcción de la sociedad, el lugar de los sujetos escolares en este proceso, el control que los docentes tendrán sobre la situación escolar y sobre su propio trabajo, el manejo de la autoridad, el conflicto y la toma de decisiones y, en general, el tipo de relaciones sociales que se pretende configurar en la escuela. Al definir estos elementos se ejerce un poder, aunque sea democrático, se adoptan concepciones del mundo, se toman decisiones que afectan a un grupo y se busca configurar cierto orden colectivo (Bovero, 1985: 37; Peschard, 1995: 9). Además, se podrían dinamizar los procesos micropolíticos de la escuela –la participación, la lucha por el poder, los conflictos, las negociaciones, la formación de grupos y coaliciones– (Ball, 1989; Hargreaves, 1996) ya que se precisa concertar múltiples visiones de la realidad y prácticas de enseñanza en una concepción educativa. Éste es un terreno político porque se busca definir nuevos significados, constituir nuevos sujetos e identidades colectivas (Lechner, 1982; Martinic, 1984) y se alude a las fuerzas que mantienen o transforman el ordenamiento social (Rockwell, 1987: 224).
- **La definición de lo que se enseña:** En nuestro país existe un currículum oficial al que se le da un sentido local. La decisión de enseñar ciertos contenidos de cierta manera es parte del margen de acción de los docentes, de la autonomía que gozan al interior del aula. El proyecto educativo dibuja los criterios para tomar esta decisión como centro escolar.
- **La definición de la experiencia de la escolarización:** el carácter formativo de la organización. Además de los contenidos formales, en la escuela se aprende a estar en la escuela. La experiencia escolar está cargada de significados sobre la autoridad, el poder,

la justicia, por eso es relevante para los proyectos educativos democráticos vislumbrar la organización escolar y al interior del aula –la disposición física del mobiliario, el uso de los espacios, las pautas de interacción, la distribución de tareas, el uso de los tiempos, el tipo de interacciones, etc. La escuela puede propiciar el sentido democrático de lo que sabe influye en la formación de los sujetos, aunque sigan existiendo elementos implícitos.

- La organización de la escuela. Construir una experiencia educativa con rasgos democráticos relativamente congruentes y estables requiere la existencia de condiciones objetivas que no dejen a la voluntad de los sujetos su realización, pero a su vez lo suficientemente flexibles como para permitir su permanente reconstrucción a través de la imprescindible acción humana. Las estructuras organizativas centrales en una experiencia democrática son las relativas al gobierno de la escuela –particularmente las que favorecen la participación colegiada– y a la participación de los alumnos, a través de las cuales éstos aprendan los principios y valores de la democracia por medio de la vivencia cotidiana.

b) *Formas democráticas del trabajo docente*

En la escuela analizada se advierte que el maestro necesita desarrollar un conjunto de estrategias para construir en el aula un ambiente de participación así como para promover que los alumnos adquieran habilidades y valores de la democracia. Básicamente identifiqué dos funciones: la orientadora y la reguladora.

Los maestros orientan a los alumnos en el aprendizaje de la participación, de la toma de decisiones, de la resolución de conflictos y del ejercicio de un poder democrático, ya que no son aprendizajes que se adquieran de manera espontánea por participar en un contexto con estructura democrática. Algunos de los aspectos en los que se advierte un proceso intencionado y sistemático de orientación docente son los siguientes:

- Aprender a argumentar y a expresar opiniones.
- Aprender a participar a través de los canales y las formas legalmente establecidas.
- Aprender los procedimientos y funciones democráticos durante las asambleas o en el ejercicio de alguna comisión.

- Resolver los conflictos de manera democrática.
- Reconocer la facultad legislativa y aprender a legislar durante la elaboración de los reglamentos del salón.
- Aprender el sentido de la legalidad durante la aplicación de los reglamentos definidos por todos.
- Aprendizaje de la corresponsabilidad.
- Aprendizaje de la justicia.

En un contexto participativo, los alumnos ejercen poder con sus pares y ante los maestros y directivos. En el caso de escolares, parece necesario que el maestro propicie un proceso de regulación, ya sea del grupo, de algunos compañeros o de él mismo. En la escuela estudiada, la asamblea de alumnos se erige como tribunal: acusa, aporta pruebas y testimonios y sanciona, pero también concede la posibilidad de defensa, y la presencia del padre o la madre del acusado enfatiza la corresponsabilidad del alumno y del adulto. Compartir la autoridad es parte de una estrategia de formación democrática, ya que cuando los alumnos fijan las reglas, emiten una crítica en asamblea o ejercen su autoridad como comisionados del orden, contribuyen a establecer un equilibrio de poder en el salón.

Para que el poder compartido con los alumnos tenga un carácter democrático, éstos necesitan dominar los aspectos formales de la crítica y la acusación, valorar el reglamento como criterio de objetividad y legalidad, y valorar también el peso de la sanción social. Al igual que en los aprendizajes involucrados con la participación, en lo relativo al poder el maestro también tiene una función orientadora y, además, reguladora.

Por ejemplo, en un ambiente escolar democrático se espera que los alumnos ejerzan de manera responsable sus libertades de pensamiento y de expresión. Al usar la palabra en un proceso de toma de decisiones los alumnos comprenden que ésta tiene poder, un poder que no es naturalmente democrático ya que se puede utilizar para resolver cuentas personales, juzgar indebidamente a alguien o entorpecer un proceso justo de toma de decisiones.

La orientación docente y la autorregulación del grupo matizan el poder de la palabra porque destacan que ésta también entraña un compromiso y una responsabilidad. La palabra tiene fuerza, pero lo que se dice, compromete. El poder que se comparte tiende a configurarse como democrático cuando se prevén mecanismos para regularlo y evitar el traslado de un autoritarismo docente hacia un autoritarismo de alumnos.

Construir formas democráticas de ejercicio de la autoridad en el aula significa para los maestros compartir el poder, enseñar a sus alumnos a utilizarlo y a limitar el poder de los otros. Una educación democrática no puede eludir la educación para el ejercicio del poder.

Algunas de las tareas docentes para promover la democratización del poder se refieren a la legitimación moral de la autoridad formal de los alumnos; a la regulación de las prácticas de poder y autoridad del alumnado; a la promoción de la regulación entre pares y el control social, principalmente a través de la evaluación de actividades comunes, la sanción pública, el descrédito, el señalamiento del error y el rechazo por parte del grupo; al respeto a las reglas y al empleo del reglamento como criterio de autoridad y participación de los alumnos en la mediación en el manejo y resolución de conflictos. Algunas prácticas concretas de regulación del poder son las siguientes:

- Autorregulación, basada en la autonomía moral.
- Regulación “terapéutica”, generalmente impuesta por el profesor y consistente en un “castigo ejemplar”.
- Regulación a partir de la aplicación de las reglas.
- Regulación por medio de la sanción socialmente establecida.
- La regulación entre pares.

c) De la escuela privada excepcional a la escuela pública

El análisis de la experiencia de esta escuela privada del sur de la ciudad de México motivó nuevas investigaciones y permitió fundamentar la intervención institucional en el campo de la educación para la democracia. Una vez identificados algunos procesos institucionales y de disposiciones subjetivas que favorecen la construcción de prácticas de gestión democrática, se definió una nueva investigación en la que se determinará –a través de una intervención controlada– la aplicabilidad de las siguientes conclusiones del estudio reportado:

- a) La educación cívica incluye la formación de maestros, directivos, padres de familia y alumnos. Todos ellos requieren participar en la construcción de un ambiente democrático congruente.
- b) El proyecto escolar constituye una herramienta para articular los diferentes procesos formativos que se viven en la escuela y, por lo tanto, propician la congruencia institucional.

- c) El tipo de gestión directiva es central para consolidar formas democráticas de toma de decisiones y resolución de conflictos. Los maestros y directores requieren vivir un proceso democrático –como ciudadanos y como maestros– para fortalecer su cultura política democrática y poder propiciar lo mismo en los alumnos.
- d) Los padres de familia deben opinar sobre la escuela y vigilarla, porque no es posible una experiencia escolar democrática sin la existencia de un control exterior.
- e) El aprendizaje de la participación democrática requiere de la orientación, tanto en el caso de los alumnos como en el de maestros, directores y padres de familia.
- f) El trabajo colegiado favorece la experiencia de la democracia en la escuela.
- g) Las escuelas necesitan fortalecer las prácticas democráticas para poder ejercer la autonomía institucional señalada en los lineamientos de política educativa.

3. Formas de gestión democrática: el trabajo del supervisor

Las conclusiones anteriores se convirtieron en parte de las hipótesis de trabajo de un proceso de intervención institucional desarrollado en un estado del norte del país. En dicho proceso se pretende fortalecer la función técnico-pedagógica del supervisor a partir de la promoción de los proyectos escolares. En el campo de la formación ciudadana, dos ideas atraviesan este proceso: la autonomía democrática de la escuela y los procesos participativos de toma de decisiones.

Se trabaja con supervisores partiendo de la premisa de que ellos tienen la autoridad formal para generar condiciones para la construcción de la autonomía institucional y pueden favorecer el funcionamiento de la escuela como unidad, el trabajo colegiado, la participación de los alumnos y de los padres de familia.

El supervisor es una figura de autoridad que en general ha perdido reconocimiento y liderazgo entre el magisterio, ¿por qué depositar en él la responsabilidad de dinamizar procesos democráticos en las escuelas cuando el sentido común magisterial lo ubica como el representante de la veta autoritaria del sistema educativo? El desprestigio de las figuras de autoridad no es privativo de los supervisores, sino que constituye la regla en la concepción que los ciudadanos tenemos de los servidores

públicos. Por ello, explorar las posibilidades de la gestión democrática entre supervisores aparece como una renovación de la confianza en las instituciones, como un proceso más prometedor que desafiante.

En este proyecto del norte participan de manera voluntaria 58 supervisores de educación primaria, y las actividades que realizan relacionadas con el tema que nos ocupa son las siguientes:

- Promover la efectiva realización de reuniones de consejo técnico de zona en las cuales los directores participen activamente en el análisis de los problemas que los aquejan y en la toma de decisiones.
- Promover que los directores desarrollen en sus escuelas reuniones de consejo técnico y otras actividades de trabajo colegiado en las cuales la característica principal sea la participación de los maestros.
- Orientar a los directores en la promoción de proyectos escolares en los cuales participen todos los miembros de la comunidad educativa, inclusive los padres de familia.
- Organizar el trabajo de la zona en respuesta a las necesidades y exigencias de las escuelas, en un proceso de “arriba hacia abajo”.

A cuatro meses de iniciado el proceso sólo puedo dar cuenta de algunos aspectos encontrados en el arranque y en el diagnóstico de la figura del supervisor. Estas reflexiones preliminares se pueden ordenar en los siguientes rubros:

a) *La idea de autoridad del supervisor*

En el desarrollo de las actividades arriba mencionadas es necesario un liderazgo democrático. Algunos supervisores manifestaron desde las primeras actividades su acuerdo en el tipo de autoridad requerida, porque “siempre hemos sido compañeros de los maestros y tratamos de decidir todo juntos”. Otros manifestaron su total rechazo y la desconfianza hacia la autoridad democrática, y comentaban que “el maestro no quiere que le preguntes cómo quiere hacer las cosas, necesita que le digas así se va a hacer”.

Además, los supervisores basan gran parte de su autoridad en procesos burocráticos, lo cual no es útil para legitimar una autoridad democrática en la que aparece como condición de legitimidad el fortaleci-

miento del liderazgo académico. El planteamiento de un liderazgo democrático genera angustia y resistencias iniciales en los supervisores, sin embargo, a medida que los directivos van conduciendo procesos participativos con los grupos de maestros, la incertidumbre de la democracia se va diluyendo para dar lugar a una sensación de “responsabilidad compartida”, es decir, los directivos se van convenciendo gradualmente que las formas democráticas de toma de decisiones son preferibles a formas verticales y autoritarias en las que difícilmente se logra un compromiso compartido.

Algunos supervisores “de mano dura” han empezado a probar otras formas de ejercer la autoridad y parece que paulatinamente van descubriendo las ventajas de la autoridad democrática. Algunos señalan que “está mejor así, porque el profe se compromete con lo que propuso, ya no es sólo mi responsabilidad”.

Podemos anticipar que el rechazo a formas democráticas de ejercicio de la autoridad está relacionado con la falta de experiencia democrática: no se sabe qué pasará si se abre una decisión a colegio de profesores; se teme a perder la autoridad y a que las cosas se salgan de control porque la única manera como se ha ejercido la autoridad ha sido centralizando e imponiendo las decisiones. A medida que exploran pequeñas prácticas democráticas se van convenciendo de su utilidad, aunque inicialmente sea una convicción utilitaria y meramente práctica.

b) *La crisis de credibilidad*

Los maestros no creen en discursos democratizadores –lo que dificulta su apropiación– porque conciben a la SEP como una institución que impone arbitrariamente programas sin escuchar al magisterio. Por ello, desconfían tanto de la autenticidad de los proyectos que tienden a la autonomía de la escuela, específicamente en el caso del supervisor como figura de autoridad. Esta crisis de credibilidad incluye la demanda de continuidad de los procesos iniciados por la Secretaría de Educación o por otras dependencias.

En estos meses de arranque del proyecto se ha logrado que los supervisores se asuman como parte de la institución en la que no confían y, por tanto, asuman su responsabilidad en la continuidad y en la credibilidad de las acciones que realizan. El involucramiento de directivos y maestros en el proceso, el hacer equipo para desarrollar una actividad de mejoramiento académico, parece que ha generado la confianza

en el proyecto, del cual se están apropiando y algunos ya comentan que si los maestros logran hacer de esta propuesta un estilo de trabajo, la continuidad está asegurada.

Podríamos decir que esta situación abre la reflexión sobre el poder ciudadano que toma en sus manos la configuración de una institución, democratiza algunas de sus partes y genera con otros un proceso de apropiación de la democracia como forma de trabajo.

c) *La simulación*

Un gran obstáculo en el desarrollo de formas democráticas de gestión es la simulación. Existe una gran cantidad de documentos que se entregan sólo para cumplir con una petición oficial. Asimismo, los maestros se han apropiado de discursos huecos, que satisfacen a quienes promueven un cambio desde afuera de la escuela. Así, tenemos maestros que recitan los nuevos enfoques de aprendizaje, pero que niegan al alumno la posibilidad de construir su conocimiento; de la misma manera, dicen que buscan formar alumnos “críticos, creativos, reflexivos y participativos, capaces de transformar su sociedad”, pero no propician en el aula la crítica, la participación o la reflexión. La simulación está presente en este proyecto que se relata, pero también lo están algunas formas de contrarrestarla. La estrategia explorada hasta ahora para combatir la simulación es el trabajo colegiado y la autoevaluación constante. En las primeras reuniones, todos los supervisores reportaron avances en el proceso de elaboración de los proyectos escolares y educativos de zona. Cuando se pidió analizarlos en equipos y algunos supervisores comentaron que no habían podido avanzar igual que los demás, se vino en cascada el reconocimiento de que los avances reportados eran rápidas elaboraciones hechas por ellos sin la participación de los maestros.

La simulación es quizá producto de la crisis de credibilidad y del desprestigio de la participación. No se considera valioso un documento o una estrategia que surja del maestro y tal vez por ello se invierte poco tiempo en este tipo de producciones. En la medida en que el maestro recupera la confianza en lo que hace, deja de simular, porque valora su trabajo.

d) *Las tareas de un supervisor en un contexto democrático*

Al igual que los maestros en el aula, el supervisor que ha asumido un liderazgo democrático desarrolla actividades de orientación y de regulación. Para ello, reconoce explícitamente la necesidad de una formación técnica en cuestiones muy concretas como las siguientes:

- Cómo elaborar una agenda de trabajo que permita eficientar el tiempo de las reuniones de Consejo Técnico.
- Cómo enseñar a los maestros a expresar sus opiniones de manera concreta y no excederse en el uso de la palabra sin la necesidad de recurrir a formas de control rígido del tiempo al estilo de dos minutos por participante.
- Cómo conducir un proceso de toma de decisiones por consenso.
- Cómo organizar los argumentos expresados en una reunión a fin de que sea fácil tomar acuerdos sin dejar cabos sueltos.
- Cómo resolver los problemas interpersonales que siempre se manifiestan en las reuniones.

4. Reflexiones finales

La formación cívica no puede circunscribirse a una asignatura, sino que requiere del funcionamiento de la escuela como un mundo particular democrático en el cual los alumnos, maestros, directivos y padres de familia vivan cotidianamente experiencias que fortalezcan sus disposiciones democráticas y les ofrezcan elementos para valorar la democracia como una opción de toma de decisiones y ejercicio de la autoridad preferible a otras alternativas.

En la construcción de una experiencia educativa democrática holística se conjugan las cuestiones subjetivas, es decir, las concepciones y valoraciones de los involucrados, sus estilos de liderazgo, sus expectativas sobre el papel de la escuela en la formación de la sociedad y su forma de entender la realidad social, con cuestiones institucionales que estructuran la toma de decisiones, el ejercicio de la autoridad y la resolución de conflictos. En este contexto, la gestión escolar participativa y el funcionamiento de la escuela como unidad constituyen ejes de la construcción de formas democráticas en las escuelas, ya que pueden potenciar las disposiciones subjetivas y consolidar los espacios institucionales necesarios para participar y desarrollar el juicio moral.

Las experiencias reportadas muestran que la formación de una cultura política democrática en la escuela moviliza una gran cantidad de procesos que se centran, por una parte, en lo que los maestros y directivos saben y quieren hacer para construir una experiencia democrática y, por otra, en la apropiación de espacios organizativos que propician la participación de todos los involucrados en la toma de decisiones.

La construcción de formas democráticas en una escuela constituye un proceso colectivo. El proyecto educativo favorece esta construcción colectiva porque abre un espacio institucional para la discusión y la acción colegiada en el cual los sujetos escolares, en especial los docentes, pueden producir significados y prácticas sociales con vocación democrática. Este planteamiento es similar al de Buxarrais (1990: 15), quien señala que entre las tareas de la escuela se encuentra “el formar alumnos capaces de actuar con un comportamiento responsable dentro de la sociedad actual y en el futuro en una sociedad pluralista. Esta intención se operativiza, entre otras formas, a través del proyecto educativo, que debe establecer de modo preciso las orientaciones de valor que se pretende defender en la escuela.”

El proyecto educativo como espacio para la participación de los sujetos escolares en la definición colectiva de su experiencia educativa concreta, no es el fin de la educación para la democracia. Que lo haya abordado de manera central en este trabajo no significa que considere que todas las escuelas tendrían que definir su proyecto educativo para poder iniciar o consolidar un proceso escolar democrático. Su relevancia estriba en que: 1) requiere una organización y una gestión escolar que propicia la participación amplia en la definición de significados, en la toma de decisiones y en la resolución de conflictos; 2) da congruencia y coherencia a una experiencia formativa institucional, ya que permite ver la escuela como unidad, y 3) permite pensar el trabajo docente como una práctica colegiada, intencionada y autoevaluada.

Bibliografía

- Ball, Stephen, *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*, Barcelona, Paidós, 1989.
- Barberá V., *El proyecto educativo. Plan anual del centro y programación docente*, Madrid, Escuela Española, 1988.
- Bass, Bernard, “El impacto de los directores transformacionales en la vida escolar”, en *La gestión educativa ante la innovación y el cambio*, Madrid, Narcea, 1988.

- Bobbio, Norberto, *El futuro de la democracia*, México, FCE, 1994.
- _____, Nicola Matteucci y Gianfranco Pasquino, *Diccionario de política*, México, Siglo XXI Editores, 1995.
- Bovero, Michelangelo, "Lugares clásicos y perspectivas contemporáneas sobre política y poder", en *Origen y fundamentos del poder político*, México, Editorial Grijalbo, 1985.
- Buxarrais y otros, *La educación moral en primaria y secundaria*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 1990.
- Conde, Silvia, "Pensar la democracia desde la escuela", en *Revista latinoamericana de estudios educativos* (1 y 2), vol. XXVII, México, Centro de Estudios Educativos, 1997.
- _____, *La construcción de prácticas democráticas en una escuela primaria de la ciudad de México. Un estudio de caso*, Aguascalientes. *El perro sin mecate*, 1998, 230 pp.
- Fernández Enguita, Mariano, *Poder y participación en el sistema educativo*, Madrid, Paidós, 1992.
- Hargreaves, Andy, *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*, Madrid, Morata, 1992.
- Lechner, N., "Especificando la política", en *Crítica y utopía*, núm. 8, Buenos Aires, 1982.
- Namo de Mello, Giomar, "Modelo de gestión para la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje", en *Necesidades básicas de aprendizaje, estrategias de acción*, Santiago de Chile, Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe-UNESCO, 1993.
- Magendzo, Abraham, *Currículo. Educación para la democracia en la modernidad*, Bogotá, Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación, Instituto para el desarrollo de la democracia Carlos Galán, 1996.
- _____, Mirtha Abraham y Claudia Dueñas, *Currículo y Derechos Humanos*, Santiago, Instituto Interamericano de Derechos Humanos, 1993.
- Martinic, Sergio, *Educación y cambio social: análisis exploratorio de algunas proposiciones de experiencias de educación popular*, Santiago, CIDE, 1984.
- Peschard, Jacqueline, *La cultura política democrática*, Cuadernos de Divulgación de la Cultura Democrática, núm. 2, México, IFE, 1995.
- Rockwell, Elsie, "Repensando institución", en *La práctica docente y su contexto institucional y social. Informe final*, vol. 2, México, departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, 1987.
- Schmelkes, Sylvia, *El proyecto escolar*, Guanajuato, Secretaría de Educación de Guanajuato, Documentos II, 1995a.
- _____, *Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas*, Toluca, SEP, Biblioteca para la actualización del maestro, 1995b.